

**ТРАНСЛЯЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРАКТИК В РОССИЙСКУЮ ИМПЕРИЮ В XIX в.:
ОСНОВНЫЕ КАНАЛЫ И РЕФЛЕКСИЯ ЭЛИТ***

Юлия Бут

Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия

**THE TRANSFER OF EUROPEAN EDUCATIONAL
PRACTICES INTO THE RUSSIAN EMPIRE
IN THE 19th CENTURY: THE MAIN CHANNELS
AND ELITE REFLECTIONS**

Yulia But

Ural Federal University,
Yekaterinburg, Russia

This article considers the transfer of European educational patterns into Russia. The author demonstrates that they became a primary point of reference for Russian elites as early as the 18th century. In the 19th century, however, the transfer of European educational experience to Russia considerably increased and acquired new features, drawing in wide circles of Russian educational elites who were critical of the structures, methods, and ideals they were adopting from abroad. By this time, the political elites of Russia had already adopted the European idea of schooling as one of the most important channels for propagandising the national idea at each educational level: this meant the sustained involvement of the Russian state in the development of the education system. The article identifies and characterises the main channels through which European educational practices were transferred into the Russian Empire in the 19th century and studies the reflections of Russian educational elites on the process. The study is based on the reports of officials, the accounts of inspections of various educational institutions, the reports of univer-

* *Citation:* But, Yu. (2019). The Transfer of European Educational Practices into the Russian Empire in the 19th Century: The Main Channels and Elite Reflections. In *Quaestio Rossica*. Vol. 7, № 1, p. 68–84. DOI 10.15826/qr.2019.1.363.

Цитирование: But Yu. The Transfer of European Educational Practices into the Russian Empire in the 19th Century: The Main Channels and Elite Reflections // *Quaestio Rossica*. Vol. 7. 2019. № 1. P. 68–84. DOI 10.15826/qr.2019.1.363 / Бут Ю. Трансляция европейских образовательных практик в Российскую империю в XIX в.: основные каналы и рефлексия элит // *Quaestio Rossica*. Т. 7. 2019. № 1. С. 68–84. DOI 10.15826/qr.2019.1.363.

sity professors and gymnasium teachers on their academic missions abroad, and the publications of renowned Russian teachers analysing European educational achievements and their possible application in Russia. The study makes it possible to identify a number of channels through which European educational practices were transferred into Russia in the 19th century, i. e. schools of the European type, foreign boarding schools in the central Russian provinces, Russian seminars at leading European universities, and the so-called “pedagogical journeys” of the educated elite. The two latter channels were found to be the most efficient and desirable for the government. The transfer of foreign educational experience into Russia throughout the 19th century is represented in the study as a process on which Russian elites deeply reflected: they sought to bring the Russian schooling system in line with developed European patterns in the most appropriate way.

Keywords: 19th-century Russian Empire; European educational practices; Russian national schooling; pedagogical journeys.

Рассмотрен процесс трансляции европейских образовательных моделей и практик в отечественную систему образования. Показано, что они становятся главным ориентиром для российских элит еще в XVIII в. В XIX в. процесс трансляции европейского опыта существенно усиливается и получает качественно иные черты, отличается включением в него широких слоев отечественной образованной элиты и ее критичным отношением к заимствуемым структурам, методам и идеалам. Политическая элита усваивает европейское представление о школе как об одном из важнейших проводников национальной идеи на всех уровнях образования, что обеспечивает устойчивый интерес к развитию системы образования со стороны государства. В статье определяются и характеризуются основные каналы, через которые осуществлялась трансляция европейских образовательных практик в Российскую империю в XIX в., прослеживается рефлексия этого процесса российской образованной элитой. Исследование основано на докладах чиновников, отчетах по результатам инспекций российских учебных заведений, отчетах университетских профессоров и учителей гимназий о зарубежных командировках, а также на публикациях авторитетных педагогов того времени, посвященных анализу европейских достижений в области образования и возможности их применения в российской школе. Результатом исследования стало выделение каналов трансляции европейских образовательных практик в XIX в. (школы европейского типа; иностранные пансионы в центральных российских губерниях; русские семинарии при европейских университетах; «педагогические путешествия» образованной элиты). Наиболее эффективными и благонадежными правительство признавало два последних из перечисленных каналов. Процесс трансляции зарубежного образовательного опыта представлен как глубоко рефлекслируемый отечественной элитой, стремившейся наиболее целесообразными способами привести российскую систему образования в соответствие с более развитыми европейскими моделями.

Ключевые слова: Российская империя XIX в.; европейские образовательные практики; российская система образования; педагогические путешествия.

Начиная с петровских времен ориентированность на европейские модели и практики в области образования становится неотъемлемой чертой российских элит. Если для XVIII в. было характерно копирование европейских образовательных традиций, которые в большинстве случаев привносились приглашенными преподавателями-иностранцами, то XIX в. отмечен разнообразием путей распространения европейских практик, гораздо более широким участием отечественных элит и их критичным отношением к европейским системам образования и педагогическим идеалам. Из Европы же приходит понимание школы как важного канала индоктринации, что обеспечивает пристальное внимание к ее развитию со стороны государства и политической элиты.

На протяжении XIX в. моделями для заимствования образовательных практик выступали национальные системы образования и учебные заведения германских государств, Франции, Великобритании, Швейцарии, Австрии, а в последние десятилетия XIX в. также Швеции, Норвегии и Дании.

Каналы трансляции европейских образовательных практик

Поначалу российские элиты положительно оценивали то, что в вошедших в состав империи землях Великих княжеств Литовского и Финляндского на протяжении длительного времени функционировали школы европейских типов, и надеялись использовать здания и накопленный потенциал этих школ для развития собственной системы образования. В ряде случаев такие школы послужили своеобразными площадками, откуда европейские практики перекочевывали в Российскую империю. Например, из финских учебных заведений в российскую школу пришли уроки ручного труда по «шведской методе» (см., например: [Ульянов]).

В других случаях попытка задействовать опыт уже существовавших школ потерпела крах. Так, в литовско-белорусских землях, отошедших к Российской империи после разделов Речи Посполитой (1772–1795), школьное образование еще с конца XVII в. было сконцентрировано в руках различных католических монашеских орденов, большей частью иезуитского и пиаристского. В XVIII в. это были наиболее прогрессивные учебные заведения, программа преподавания которых включала естественные и точные науки. Обучение велось в соответствии с передовыми методиками того времени, языком преподавания был польский, а не латынь, коллегиумы и гимназии имели богатые библиотеки, ботанические сады, лаборатории и аптеки, издавали новые учебные пособия [Березкина, с. 76–77]. В современных учебниках по истории Белоруссии упоминается о том, что после вхождения белорусских территорий в состав Российской империи эти школы еще какое-то время функционировали «при полном попустительстве российских властей опоященному

панству в конце XVIII – первой четверти XIX в.» [История Беларуси, с. 147], а затем были упразднены в ходе «реакционной политики царизма», которая «сдерживала развитие народного просвещения» [Учебно-методический комплекс, с. 66].

В действительности, судя по регулярному инспектированию орденских школ, о недостаточном внимании к этому вопросу и попустительстве российских властей говорить не приходится. Российская образованная элита поначалу явно возлагала надежды на эти учебные заведения с превосходной репутацией, а российское правительство даже выделяло денежные средства на их содержание в дополнение к их доходам от собственных угодий и платы, поступавшей от учеников-пансионеров (на содержание Высшего училища в Полоцке отпускалось ежегодно по 28 тыс. руб. [Новоселов, с. 75]). Однако эти надежды не оправдались, поскольку отчеты ревизоров Министерству народного просвещения опровергали закрепившуюся за орденскими школами блестящую репутацию.

Последний визитатор, профессор Санкт-Петербургского университета О. И. Сенковский, готовясь в 1826 г. к отъезду на ревизию белорусских училищ, вначале выразил сильное недоверие к отзывам предыдущих ревизоров и даже заподозрил навет на столь достойные учебные заведения европейского образца. Лично осуществив ревизию, Сенковский раскаялся в своем недоверии. В отчете о состоянии дел в Высшем пиаристском училище г. Полоцка он сообщает, что нашел успехи учеников в науках «чрезвычайно слабыми или, лучше сказать, никакими», только один из учеников знал немного латынь, «да и тот запаса этим знанием в Забальской гимназии, в которой прежде обучался», а «порусски никто не был в состоянии правильно написать трех строчек под диктовку». Нравственное состояние учеников вызвало у него крайнее возмущение. Ученики были оставлены без надзора, по ночам играли в карты, писали пасквилы на городское начальство и на руководство своего училища, часть из них состояли в подозрительном тайном обществе, членство в котором якобы даровало «полное на всю жизнь прощение грехов». У воспитанников было найдено множество польских патриотических стихов антироссийской направленности, которые они распевали дома, по дороге в училище и прикрепляли к воротам городских заведений, так что «дух вольнодумства и ненависти ко всему русскому господствовал между ними» [Там же, с. 76–77].

В отношении других белорусских учебных заведений монашеских орденов отзыв Сенковского также носит нелестный характер как о методах преподавания и успеваемости учеников, так и об их политической благонадежности. Таким образом, использование этих европейски организованных школ в целях развития национальной системы образования было признано нецелесообразным. По итогам министерских проверок большинство орденских училищ было ликвидировано в 1830-е гг., оборудование учебных кабинетов и библиотеки вывезены. Оставшиеся училища были реформированы,

преподавание было переведено на русский язык, за деятельностью преподавателей и учащихся был учрежден контроль с целью нейтрализации полонизационных тенденций.

Второй тип институтов, транслировавших европейские практики, то есть разнообразные иностранные пансионы в центральных губерниях Российской империи, также был признан к середине XIX в. неэффективным и даже вредным. В 1811 г. министр народного просвещения граф А. К. Разумовский отмечал в своей докладной записке императору Александру I:

Все почти пансионы в империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами, для звания сего потребными. Не зная нашего языка и гнушаясь оным, не имея привязанности к стране, для них чуждой, они юным россиянам внушают презрение к языку нашему, и охлаждают сердца их ко всему домашнему, и в недрах России из россиянина образуют иностранца (цит. по: [Шмид, с. 91–92]).

Посчитав, что приобщение российского населения к европейскому образованию через иностранные пансионы сопровождается отторжением русского языка, культуры и православной веры, правительство начало принимать меры по ограничению их деятельности. На протяжении всего XIX в. регулярно ужесточались условия работы иностранных пансионов, усиливалась инспекция со стороны государства, вводилось обязательное изучение русского языка и ряда предметов из министерских программ, проверялись права учителей на преподавание и т. д. (см., например: [Министерское распоряжение № 9, с. LXIV; О мерах против умножения пансионов; Отчет С. С. Уварова, с. CLXVIII]). В результате иностранные пансионы во второй половине XIX в. уже не рассматривались российской образованной элитой в качестве приемлемого института-транслятора европейского опыта.

Третий тип институтов, транслировавших образовательные традиции из Европы в Россию, представляли собой временные русские семинарии, открывавшиеся российским правительством при ведущих зарубежных университетах с целью подготовки преподавательских кадров в той или иной научной области. Например, в 1873 г. на основании доклада министра народного просвещения Д. А. Толстого была открыта русская филологическая семинария при Лейпцигском университете (с 1884 г. – Русский филологический институт в Лейпциге) ввиду того, что имевшиеся в России историко-филологические институты не могли подготовить требуемого количества квалифицированных филологов. Выбор Лейпцигского университета объяснялся репутацией последнего как сосредоточившего лучшие кадры европейских классических филологов [Птицын, с. 98]. Студенты семинарии получали бесплатное образование и стипендию от российского правительства при условии наличия российского подданства и обязательства отработать учителем в одной из российских

гимназий по два года за каждый год получения стипендии [Русская филологическая семинария, с. 97].

В 1887 г. была открыта Русская семинария по римскому праву при Берлинском университете (или Русский институт римского курса). По словам министра народного просвещения И. Д. Делянова,

...к прискорбию, этому основному предмету юридического образования у нас доселе не придавалось должного значения, а потому наши университеты страдают ныне недостатком преподавательских сил по кафедре римского права [Всеподданнейший доклад].

Семинарией, учрежденной на средства российского правительства, руководили берлинские профессора; студенты, командированные туда по выбору Министерства народного просвещения, получали повышенные стипендии и право по возвращении в Россию занимать профессорские кафедры без магистерского и докторского экзаменов [Оболенский, с. 127]. Несмотря на то, что такого рода заведения носили временный характер и закрывались после того, как министерство посчитало, что они выполнили свою задачу, их следует считать наиболее успешным типом институтов-трансляторов европейских традиций образования.

Более надежным и безопасным путем заимствования европейского опыта считалось командирование представителей российской образованной элиты за границу с целью изучения европейского законодательства в области образования, анализа уставных документов, знакомства с зарубежными педагогическими сочинениями, консультаций с авторитетными европейскими профессорами. Такие поездки, получившие название «педагогических путешествий», участились во второй половине XIX в. Л. Н. Толстой вспоминал:

Я был тогда за границей и помню везде встречавшихся мне тогда скитавшихся по Европе послов, разыскивавших новую веру, т. е. чиновников министерства, изучавших немецкую педагогию [Толстой, с. 292].

Министр народного просвещения граф Д. А. Толстой совершил такое путешествие для ознакомления с положением реального образования в Германии и иностранным законодательством по этому вопросу, результатом которого стала реформа средней школы 1871 г. Не менее ярким примером служат многочисленные командировки графа А. А. Мусина-Пушкина (1855–1918). На протяжении более чем 30 лет в его задачи входило наблюдение за постановкой образовательного процесса на Западе, по результатам которого он представлял доклады в министерство и публиковал их в различных педагогических журналах, а в 1912 г. издал в двухтомном «Сборнике статей по вопросам образования на Западе и в России» [Мусин-Пушкин, 1912].

Так, заняв должность почетного попечителя Нежинского историко-филологического института князя Безбородко в марте 1880 г., в мае следующего года граф Мусин-Пушкин отправился в командировку с целью изучения особенностей общей организации, интернатов, учебных планов и методов преподавания в высших учебных заведениях Германии и Франции, подходящих под тип Нежинского института. Министерство народного просвещения снабдило его «открытым листом», дававшим возможность осмотреть выбранные учебные заведения во всех подробностях и получить доступ к интересовавшим документам. Наибольшее внимание Мусин-Пушкин уделил Высшей нормальной школе в Париже как наиболее соответствующей целям российских историко-филологических институтов. Он настаивал на необходимости перенять у французских коллег принципы самостоятельного научного труда студентов, предоставления им большей свободы и возможности проявить собственную инициативу, учета их персональных склонностей и интересов. Тогда, полагал граф, можно будет избежать характерной для российских институтов проблемы выпуска педагогов «по принуждению, но без призвания», занимающихся преподавательской деятельностью «просто по недостатку в насущном пропитании» [Мусин-Пушкин, 1882, с. 25].

Мусин-Пушкин посетил историко-филологическую секцию недавно открытой Практической школы высших исследований Сорбонны, а также немецкие учебные заведения с большими интернатами – католическую и евангелическую семинарии в Тюбингене, филологическую семинарию при Тюбингенском университете, Русскую филологическую семинарию при Лейпцигском университете, знаменитую Шюльпфурту и Лейпцигскую школу святого Фомы. Историческая семинария фон Йордена при Лейпцигском университете, считавшаяся одной из лучших в Германии, при всех несомненных достоинствах вызвала критику русского специалиста: он отметил чересчур узкую специализацию при недостаточной общеисторической подготовке студентов. Любопытным ему показалось то, что вместе со студентами-мужчинами в семинарии обучалась, и весьма успешно, молодая девушка [Там же, с. 46–47]. Обращают на себя внимание педантичность Мусина-Пушкина, беспристрастность в оценке организации учебного процесса и условий проживания студентов, стремление проанализировать возможность использования западноевропейских практик в российской высшей школе.

В годы нахождения графа Д. А. Толстого на посту министра народного просвещения существенно увеличился поток молодых выпускников российских университетов, направлявшихся за границу на стажировку. Наряду с основной задачей сбора материалов для написания собственной диссертации, им давалось особое поручение – ознакомиться с программами и методиками учебного процесса в зарубежном университете [Лесаев, с. 13–14].

За счет средств министерства на срок от одного месяца до полугода (часто на время летних каникул) за границу командировались опытные университетские профессора, а также преподаватели гимназий. Их отчеты содержат сравнительный анализ и конструктивную критику европейских и российской школ, личные мнения о том, что было бы полезно перенять из европейских практик, а что не подойдет для российской почвы. Так, в 1869 г. по распоряжению министра народного просвещения и согласно выбора попечителей учебных округов за границу с целью изучения преподавания отечественного и классических языков были командированы несколько учителей из гимназий, в том числе директор 5-й московской гимназии и учитель латыни и греческого языка В. П. Басов (1841–1887) и учитель греческого языка 2-й киевской гимназии А. Д. Юркевич (1833–1896). Оба составили подробные объемные отчеты о своем «педагогическом путешествии за границу», которые были опубликованы в нескольких номерах «Журнала Министерства народного просвещения» [Басов; Юркевич А. Д].

Басов отмечает, что сразу по прибытии в русском посольстве им передали разрешение прусского министра посещать любые гимназии и его персональные рекомендации. Русский педагог ясно формулирует поставленную перед ним задачу визита: «чем мы, русские учителя, можем попользоваться от немцев для нашего дела» [Басов, с. 153]. Первое, на что обращает внимание Басов, это то, что в Германии базисом всего образования считается знание родного языка. В российских же школах ребенка начинали обучать сразу несколькими языкам одновременно – русскому, латыни, греческому, французскому, немецкому – разные, как правило, учителя по совершенно разным методикам, отчего у детей в голове возникала путаница. Главной задачей классического образования в немецких школах являлось понимание содержания произведений великих поэтов древности, а не изучение с их помощью новых слов и этимологических форм, как в российских школах. Басов отмечает у немецких гимназистов «навык и легкость в чтении классических писателей», хорошее знание ими политической истории античных времен, «живое и мастерское преподавание учителя», а также более дружеские, чем в России, отношения между учителем и учениками. Басова удивило, что немецкий учитель обращался к гимназистам на «ты», но это не мешало их взаимным добрым отношениям и не нарушало серьезности классной атмосферы [Там же, с. 127–142]. Педагог с грустью констатирует:

...Курс наших гимназий так далеко отстал от курса германских гимназий, что даже в случае прибавления к семилетнему курсу наших гимназий осьмого класса все-таки нам не придется проходить того, что придется в высшем отделении примы немецких гимназий [Там же, с. 125].

В заключение он предлагает конкретные меры, чтобы хоть как-то сократить этот разрыв в уровне классического образования.

Юркевич отмечает большую свободу и самостоятельность немецких гимназистов, молодость, энергичность и высокую квалификацию преподавателей, наличие «громadных научных и учебных средств». Особенно ему понравилась форма построения урока в берлинских гимназиях:

Учитель скуп на объяснения, но зато щедр на спрашиванье... Метода спрашиванья отличается живостью, быстротой и строгостью. Учитель не имеет журнала, не останавливается долго на одном ученике; напротив, быстро переходит от одного к другому и в час переспросит всех, и даже по несколько раз [Юркевич А. Д., с. 54].

Такой метод опроса был перенят многими российскими преподавателями, получил название «системы быстрых вопросов», но в ряде случаев принял весьма уродливую форму. С. Т. Щацкий, учившийся в 1885–1892 гг. в одной из лучших московских гимназий, вспоминал:

Наш математик Сократ выдумал новую манеру: перед началом основного урока он быстро перебирает весь класс, задавая короткие вопросы. Кто ответит – «пять», не ответит – «кол». Это создает некоторый род спорта, но очень утомляет... За расшатывание балльной системы он был особенно ценен [Щацкий, с. 63–64].

Поприсутствовав на одном из уроков в берлинской гимназии, Юркевич сравнивает свой опыт с «положением послов Владимира, которым после бедного своего языческого богослужения пришлось присутствовать при патриаршем богослужении у греков». По наблюдениям педагога, немецкие гимназисты читали Гомера лучше, чем русские – Пушкина [Юркевич А. Д., с. 48, 56]. Тем не менее, Юркевич оптимистично заявляет:

...Как бы ни был незначителен успех наших учеников по сравнению с заграничными, все же он – успех сравнительно с прежним... <...> Время, опыт и потребности жизни сблизят нас с Европой и в устройстве наших образовательных заведений [Там же, с. 57–58].

Министерство народного просвещения неоднократно командировало за границу профессора И. И. Паплонского (1819–1885) для знакомства с организацией воспитания и обучения глухих и слепых детей в Европе. Для второй половины XIX в. это было активно развивающееся направление; детей с подобными ограничениями здоровья начали рассматривать как будущих граждан, обучение которых входило в задачи национального воспитания. Задачами

обучения таких детей Паплонский называет, помимо приучения к физическому труду, «облагорожение их сердца» и «ознакомление с обязанностями их в отношении к Богу, правительству и обществу» [Паплонский, с. 10]. Ознакомившись с устройством учебных заведений для глухих и слепых детей во многих городах Европы, Паплонский отметил не только полезные моменты для развития Варшавского института глухонемых и слепых, директором которого он являлся, но и преимущества своего института перед заграничными. Он считал, что совместное обучение слепых и глухих детей, которого он не встретил в Европе, удобнее в плане административно-финансовой организации, постановки профессионального обучения и, что важнее всего, морально-нравственного воспитания. Также он был разочарован тем, что в европейских школах глухих и слепых детей в их свободное время занимали только физическим трудом, тогда как организация игр и развлечений им ровно так же необходима, как и обычным детям. В Варшавском институте Паплонский устраивал загородные прогулки и танцы для своих воспитанников.

К своему удивлению, профессор отмечает, что в немецких и французских заведениях преподавание ремесел поставлено хуже, и они менее обеспечены наглядными пособиями, тогда как стены Варшавского института «увешаны картинами» и рисунками для глухонемых по методикам немецких авторов, повсюду выставлены «модели разных предметов... на которые ученики смотрят ежедневно, заучивая подписанные под ними названия» [Там же, с. 8]. Осмотрев Институт глухонемых в Линце, некогда послуживший моделью для Варшавского, Паплонский делает вывод, что «между тем как наш институт постоянно улучшается и развивается, Линцкий стоит все на той же точке» [Там же, с. 37]. Тогдашние опыты инклюзивного образования в парижских школах – совместное обучение глухих и слышащих детей – крайне заинтересовали российского педагога, но не убедили в своей эффективности [Там же, с. 14].

Эффективность «педагогических путешествий» как канала трансляции европейского образовательного опыта в Россию была несомненной, и к концу XIX в. довольно частым явлением жизни российской образованной элиты становятся подобные поездки и по частной инициативе. Широкую популярность получают летние каникулярные курсы за границей: по наблюдениям современницы, «проводить лето за границей, на курсах, становится обычным явлением учительской жизни, и не редкость встретить в аудиториях Парижа, Йены, Женевы, Лондона слушателей из самых отдаленных городов России и даже Сибири» [Ганшина, с. 193]. Популярными среди русских путешественников-педагогов были курсы при университетах Германии, Франции и Швейцарии; обучение на них поощрялось со стороны начальства, а выданные на них дипломы высоко ценились.

Трансляция европейского опыта в рефлексии российской элиты

Следует отметить, что все материалы, позволяющие реконструировать каналы трансляции европейского образовательного опыта, даже официальные докладные записки и отчеты по инспекциям и командировкам, непременно включают рассуждения отчитывающегося, оценку зарубежных достижений, взгляд на современное состояние российской школы, попытку определить степень пригодности или адаптированности европейских практик в отечественной системе образования, конкретные предложения по улучшению эффективности заимствованных практик в России. Можно говорить о глубокой рефлексии образованной элиты Российской империи по поводу процесса трансляции европейского образовательного опыта.

Рефлексия этого процесса также отчетливо представлена в ставших нередкими с середины XIX в. широких общественных дискуссиях на страницах журналов «Русский вестник», «Русская старина», «Учитель», «Воспитание», «Семья и школа», «Журнал министерства народного просвещения», «Журнал для родителей и наставников» и др. Все чаще поднимался вопрос, почему перенесенные на российскую почву европейские модели не дают должных результатов (см., например: [Рехневский, с. 1–2]). Публицисты называли разные причины. Одни утверждали, что заимствование и адаптация европейских нововведений идут, но с заметным отставанием, другие писали об отрицательных последствиях слишком частого реформирования, третьи указывали на отсутствие работ на русском языке, обобщающих все европейские педагогические инновации, и на слишком короткие, по сравнению с европейскими странами, сроки обучения в школах [Овсянников, с. 32]. Подчеркивалась разница в социальном статусе и материальном положении учителей в «просвещенных» странах, где в их деятельности видят «существенное условие преуспевания и будущности народа», и в России, где «пока еще относятся к ним с крайним пренебрежением, и учителя почти нищенствуют» [Миропольский, 1871, № 1, с. 9–10]. Непопулярность «учёбищ», то есть народных школ, объясняли неумением русских учителей применить передовую европейскую идею воспитывающего обучения [Там же, с. 13–22].

Ряд педагогов считали существенным недостатком российской образовательной системы по сравнению с западной непременное положение о том, что преподавание религии в школах не могло быть поручено светскому лицу. В результате Закон Божий преподавали священники, имевшие мало навыков работы с детьми, к тому же постоянно занятые исполнением своих культовых обязанностей. Преподаватели светских предметов, со своей стороны, не имели представления о том, что именно дети изучают на уроках Закона Божьего. В итоге то, что рассказыва-

лось на уроках по светским предметам и по Закону Божьему, противоречило друг другу и вредило формированию у учащихся «правильной» идеи Отечества и патриотических чувств. Профессор Московского университета П. Д. Юркевич (1826–1874) приводит пример, когда в один день законоучитель-священник рассказывал детям, как греческий проповедник показал князю Владимиру картину Страшного суда, на которой Бог карает грешников, и тот принял решение креститься. Через два дня учитель русской истории, не зная курса церковной, рассказал об этой же картине Страшного суда, добавляя, что «картина эта, хотя, конечно, в сущности, нелепая, придуманная на страх тем, которые были еще крепко слепы разумом, сильно, однако ж, подействовала на Владимира и на присутствующих при этом бояр» [Юркевич П. Д., 1870, № 3, с. 9–10]. Таким образом, светский учитель, сам того не желая, не только подорвал усилия священника научить детей православной вере, но и разрушил представление о князе Владимире как об одном из самых почитаемых отечественных деятелей, воплощающем собой идею величия России.

Причинами отставания российской школы были децентрализация преподавания, слабая нравственно-воспитательная сторона учебного процесса, отсутствие талантливых преподавателей, плохие санитарно-гигиенические условия и проч. Однако подобные же жалобы раздавались в то время и со стороны зарубежных педагогов на их собственные школы, которые тоже часто бывали плохо обустроены и где тоже не хватало талантливых учителей. Во второй половине XIX в. усиливается критика собственно европейских систем, педагогических идей и методов, которые попали в российскую школу через переводные работы или были переработаны в учебниках и пособиях русских педагогов. В адрес большинства российских авторов выдвигалось обвинение в том, что их учебники представляют собой переводные компиляции западных работ, причем не самых лучших и безо всякого учета особенностей российской почвы (см., например: [Миропольский, 1871, № 2]).

За чрезмерное увлечение и идеализирование идей И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и Я. А. Коменского критиковали даже таких признанных корифеев педагогики, как К. Д. Ушинский и Л. Н. Модзалевский. Последнего обвиняли в том, что, возвеличивая педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо, «сделавшегося идолом современных педагогов», он умалчивал о безнравственном, аморальном образе жизни последнего [Юркевич П. Д., 1870, № 9, с. 6, 8–11].

Русских педагогов критиковали за недостаточное внимание к морально-нравственным и религиозным аспектам. П. Д. Юркевич проводит сравнительный анализ коротких текстов, включенных в русский и немецкий учебники, по которым дети учились читать, – «Родное слово» К. Д. Ушинского (1864) и «Книгу для детей» Вильгельма Лампе («Zweites Buch für Kinder von Wilhelm Lampe», 1867). Критик отмечает, что при практически идентичных тематике и объ-

еме тексты в русском учебнике носят описательный, поверхностный характер и состоят из случайного набора незначительных фактов, тогда как в немецких текстах сделан сильный акцент на воспитательном и нравственном элементах [Юркевич П. Д., 1870, № 3, с. 19–20]. Юркевич также указывал на бессмысленность и даже вредность, с его точки зрения, включения в учебник народных потешек и тех русских сказок, которые, в отличие от немецких, не имели морально-воспитательной функции [Там же, с. 20–22].

И все же, несмотря на обширную критику, процесс заимствования европейских образовательных практик шел полным ходом. При обсуждении реформ и возможных нововведений в систему российского образования в Министерстве народного просвещения в первую очередь рассматривался вопрос о том, как это дело обстоит в Германии, Англии, Франции и т. д. Все законы о школьном образовании, принимаемые в ведущих европейских государствах, критика и поправки к ним, дебаты относительно их принятия регулярно отслеживались, о чем свидетельствуют сообщения на страницах Журнала Министерства народного просвещения. Пространные статьи, публиковавшиеся в журнале с 1860-х гг., представляли собой в том числе критические описания зарубежных воспитательных и учебных учреждений, разборы трудов иностранных ученых «по всем отделам науки, если они по содержанию своему могут иметь влияние на педагогическую деятельность», исторические исследования, «в которых раскрывается ход народного образования в том и другом народе», и работы по философии, «если они прямо или косвенно могут содействовать к определению и уяснению цели и задачи народного просвещения» [Программа журнала]. С 1860 г. обязательным разделом журнала стала «Иностранная учебная хроника», где особое внимание уделялось состоянию школьного дела в Германии, Австрии, Франции, Англии, Швейцарии и Италии. Раздел «Разное» включал последние известия об открытии за рубежом новых учебных заведений, о введении новых предметов в учебные программы, о новых учебниках и методах преподавания, новшествах в области женского образования, библиотеках, учебных комитетах и органах надзора, численности учащихся и проч.

В заключение следует еще раз подчеркнуть последовательную эскалацию на протяжении всего XIX в. интереса российской элиты к европейским образовательным практикам, которые транслировались в Российскую империю наиболее эффективно через временные русские семинарии при европейских университетах, и широкое участие образованной элиты в так называемых «педагогических путешествиях» в Европу с целью разностороннего изучения зарубежного образовательного опыта. Процесс заимствования и адаптации европейских моделей, методов и педагогических идеалов к российской почве элитами глубоко рефлексировался, оценивался в целом как положительный и нацеленный на приведение российской школы в соответствие с более развитыми европейскими моделями.

Список литературы

Басов В. П. Преподавание отечественного и классических языков в немецких гимназиях // Журн. М-ва народного просвещения. 1870. Ч. CXLX. № 7. Отд. 3. С. 36–88; № 8. С. 125–183.

Березкина Н. Ю. Библиотеки и распространение научных знаний в Беларуси (XVI–XX в.). Минск : Белорус. наука, 2013. 523 с.

Всеподданнейший доклад министра народного просвещения И. Д. Делянова Александру III от 15 ноября 1886 г. // РГИА. Ф. 733. Оп. 149. Д. 917. Л. 16–19.

Ганишина К. А. Летние каникулярные курсы за границей // Журн. М-ва народного просвещения. Новая серия. Ч. XVIII. 1908. № 12. Отд. 3. С. 193–212.

История Беларуси : Полный курс : пособие для старшеклассников и поступающих в вузы / Ю. Л. Козаков, П. О. Лойко, С. Н. Ходин и др. ; под ред. проф. О. Я. Яновского и доц. А. Г. Кохановского. Минск : Юнипресс, 2005. 416 с.

Лесаев Р. К. Сравнительный анализ научных зарубежных командировок преподавателей и выпускников российских духовных академий и университетов (1869–1917) // Вестн. ПСТГУ. Сер. 2. История. История Русской православной церкви. 2012. Вып. 6 (49). С. 7–19.

Министерское распоряжение № 9 от 27 мая 1833 г. // Журн. М-ва народного просвещения. 1834. Ч. I. № 1. Отд. 1. С. LX–LXVI.

Миропольский С. И. Ред. на: Руководство к начальному обучению для учителей народных школ. Киев, 1869 // Журн. М-ва народного просвещения. 1871. Ч. CLIII. № 2. С. 108–132.

Миропольский С. И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе // Журн. М-ва народного просвещения. 1871. Ч. CLIII. № 1. Отд. 3. С. 1–25.

Мусин-Пушкин А. А. Высшие учебные заведения с интернатами в Германии и Франции // Журн. М-ва народного просвещения. 1882. Ч. CCXIX. № 2. Отд. 3. С. 19–53.

Мусин-Пушкин А. А. Сборник статей по вопросам образования на Западе и в России (по личным наблюдениям) : в 2 т. СПб. : [Б. и.], 1912. Т. 1. 418 с. Т. 2. 417 с.

Новоселов А. Ревизия профессором Сенковским белорусских училищ в 1826 г. (окончание) // Журн. М-ва народного просвещения. 1872. Ч. CLXI. № 5. Отд. 2. С. 74–122.

О мерах против умножения пансионов и частных учебных заведений (№ 47 от 4 ноября 1833) // Журн. М-ва народного просвещения. 1834. Ч. I. № 2. Отд. 1. С. LXXVII–LXXVIII.

Оболенский В. А. Моя жизнь. Мои современники. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. 766 с.

Овсянников Н. Объяснительное чтение в народной школе // Журн. М-ва народного просвещения. 1877. Ч. CXC. № 4. Отд. 3. С. 21–32.

Отчет С. С. Уварова по министерству народного просвещения за 1833 г. // Журн. М-ва народного просвещения. 1834. Ч. I. № 3. Отд. 1. С. CLXI–CCXXVI.

Паплонский И. И. Заведения для глухонемых и слепых в некоторых государствах Западной Европы // Журн. М-ва народного просвещения. 1869. Ч. CXLVI. № 11. Отд. 3. С. 1–42.

Программа журнала с июля 1860 г. // Журн. М-ва народного просвещения. 1860. Ч. CVIII. № 10. С. 2.

Птицын А. Н. Русская филологическая семинария в Лейпциге и эмиграция австро-венгерских славян в Россию // Гуманитарные и юридические исследования. 2017. № 2. С. 97–102.

Рехневский Ю. С. Очерк истории народных школ в Германии // Журн. М-ва народного просвещения. 1860. Ч. CVIII. № 10. Отд. 1. С. 1–35.

Русская филологическая семинария при Лейпцигском университете с 1873 по 1877 год // Журн. М-ва народного просвещения. 1877. Ч. CXCI. № 6. Отд. 4. С. 95–113.

Толстой Л. Н. О народном образовании (1874 г.) / Толстой Л. Н. Пед. соч. СПб. : Тип. акционер. об-ва «Слово», 1912. 413 с.

Ульянов И. И. Классы ручного труда и ремесленные отделения ведомства Министерства народного просвещения // Журн. М-ва народного просвещения. Новая серия. Ч. XVII. 1908. № 10. Отд. 3. С. 178–222.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогика» / сост. В. Г. Игнатович, Л. И. Баранова, Ю. С. Любимова и др. Минск : БГПУ, 2014. 527 с.

Шацкий С. Т. Годы исканий. М. : Учпедгиз, 1935. 152 с.

Шмид Е. К. История средних учебных заведений в России / пер. с нем. Г. К. Шмид. СПб. : [Б. и.], 1878. 684 с.

Юркевич П. Д. План и силы для первоначальной школы // Журн. М-ва народного просвещения. 1870. Ч. CXLVIII. № 3. Отд. 3. С. 1–29.

Юркевич А. Д. Преподавание классических языков в немецких гимназиях // Журн. М-ва народного просвещения. 1870. Ч. CXLIX. № 9. Отд. 3. С. 43–58.

Юркевич П. Д. Идеи и факты из истории педагогики (по поводу соч. «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен», сост. Л. Н. Модзалевский, вып. 1-й 1866 г., 2-й 1867 и 3-й 1867) // Журн. М-ва народного просвещения. 1870. Ч. CXLXI. № 9. Отд. 3. С. 1–42.

References

Basov, V. P. (1870). Prepodavanie otechestvennogo i klassicheskikh yazykov v nemetskikh gimnaziakh [Teaching the National and Classic Languages in German Gymnasias]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CXLX. No. 7. Section 3, pp. 36–88. Part CXLX. No. 8, pp. 125–183.

Berezkina, N. Yu. (2013). *Biblioteki i rasprostranenie nauchnykh znaniy v Belorusi (XVI–XX v.)* [Libraries and the Spread of Scholarly Knowledge in Belarus (16th–20th Centuries)]. Minsk, Belorusskaya nauka. 523 p.

Ganshina, K. A. (1908). Letnie kanikulyarnye kursy za granitse [Summer Vacation Courses Abroad]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. New Series. Part XVIII. No. 12. Section 3, pp. 193–212.

Ignatovich, V. G., Baranova, L. I., Lyubimova, Yu. S., et al. (2014). *Uchebno-metodicheskii kompleks po distsipline “Pedagogika”* [A Teaching Aid Package on the Discipline of Pedagogy]. Minsk, Belorusskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 527 p.

Kozakov, Yu. L., Loiko, P. O., Khodin, S. N. et al. (2005). *Istoriya Belarusi: Polnyi kurs: Posobie dlya starsheklassnikov i postupayushchikh v vuzy* [The History of Belarus: A Complete Course: A Tutorial for Senior Students Entering Higher Educational Institutions] / ed. by O. Ya. Yanovskii, A. G. Kokhanovskii. Minsk, Yunipress. 416 p.

Lesae, R. K. (2012). Sravnitel'nyi analiz nauchnykh zarubezhnykh komandirovok prepodavatelei i vypusnikov rossiiskikh dukhovnykh akademii i universitetov (1869–1917) [Comparative Analysis of Foreign Academic Trips Taken by Teachers and Graduates of the Russian Theological Academies and Universities in 1868–1917]. In *Vestnik PSTGU. Seriya II. Istoriya. Istoriya Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi*. No. 6 (49), pp. 7–19.

Ministerskoe rasporyazhenie No. 9 ot 27 maya 1833 g. [Ministerial Order No. 9 from 27 May 1833]. (1834). In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part I. No. 1. Section 1, pp. LX–LXVI.

Miropol'skii, S. I. (1871). Ideya vospityvayushchego obucheniya v primenenii k narodnoi shkole [The Idea of Educational Instruction as Applied to National Schooling]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CLIII. No. 1. Section 3, pp. 1–25.

Miropol'skii, S. I. (1871). Retsenziya na: Rukovodstvo k nachal'nomu obucheniyu dlya uchitelei narodnykh shkol. Kiev, 1869 [Rev. of: Instruction on Primary Teaching for National Schoolteachers. Kiev, 1869]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CLIII. No. 2, pp. 108–132.

Musin-Pushkin, A. A. (1882). Vysshie uchebnye zavedeniya s internatami v Germanii i Frantsii [Higher Educational Institutions with Boarding Schools in Germany and France]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CCXIX. No. 2. Section 3, pp. 19–53.

Musin-Pushkin, A. A. (1912). *Sbornik statei po voprosam obrazovaniya na Zapade i v Rossii (po lichnym nablyudeniyam) v 2 t.* [Collection of Essays on Issues of Education in Western European Countries and Russia (Personal Observations). 2 Vols.]. St Petersburg, S. n. Vol. 1. 418 p. Vol. 2. 417 p.

Novoselov, A. (1872). Reviziya professorom Senkovskim belorusskikh uchilishch v 1826 g. (okonchanie) [The Inspection of Belorussian Schools by Prof. Senkovsky in 1826 (Final Part)]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CLXI. No. 5. Section 2, pp. 74–122.

O merakh protiv umnozheniya pansionov i chastnykh uchebnykh zavedenii (No. 47 ot 4 noyabrya 1833) [On Measures against the Increase in the Number of Boarding Schools and Private Schools (Iss. 47 from 4 November 1833)]. (1834). In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part I. No. 2. Section 1, pp. LXXVII–LXXVIII.

Obolenskii, V. A. (2015). *Moya zhizn'. Moi sovremenniki* [My Life. My Contemporaries]. Moscow, Berlin, Direkt-Media. 766 p.

Otchet S. S. Uvarova po ministerstvu narodnogo prosveshcheniya za 1833 g. [Report by S. S. Uvarov on the Ministry of National Education in 1833]. (1834). In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part I. No. 3. Section 1, pp. CLXI–CCXXVI.

Ovsyannikov, N. (1877). Ob"yasnitel'noe chtenie v narodnoi shkole [Explanatory Reading in Public Schools]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CX. No. 4. Section 3, pp. 21–32.

Paplonskii, I. I. (1869). Zavedeniya dlya glukhonemykh i slepykh v nekotorykh gosudarstvakh Zapadnoi Evropy [Schools for Blind and Deaf-mute Children in Some Western European States]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CXLVI. No. 11. Section 3, pp. 1–42.

Programma zhurnala s iyulya 1860 g. [Programme of the Journal as of July 1860]. (1860). In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CVIII. No. 10, p. 2.

Ptitsyn, A. N. (2017). Russkaya filologicheskaya seminariya v Leiptsige i emigratsiya avstro-vengerskikh slavyan v Rossiyu [The Russian Philological Seminar in Leipzig and the Emigration of Austrian-Hungarian Slavs to Russia]. In *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*. No. 2, pp. 97–102.

Rekhnevskii, Yu. S. (1860). Ocherk istorii narodnykh shkol v Germanii [An Essay on the History of National Schools in Germany]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CVIII. No. 10. Section 1, pp. 1–35.

Russkaya filologicheskaya seminariya pri Leiptsigskom universitete s 1873 po 1877 god [The Russian Philological Seminary at Leipzig University between 1873 and 1877]. (1877). In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CXCI. No. 6. Section 4, pp. 95–113.

Shatskii, S. T. (1935). *Gody iskanii* [Years of Quest]. Moscow, Uchpedgiz. 152 p.

Schmid, E. K. (1878). *Istoriya srednikh uchebnykh zavedenii v Rossii* [The History of Secondary Schools in Russia] / transl. by G. K. Schmid. St Petersburg, S. n. 684 p.

Tolstoy, L. N. (1912). O narodnom obrazovanii (1874 g.) [On National Education (1874)]. In Tolstoy, L. N. *Pedagogicheskie sochineniya*. St Petersburg, Tipografiya aktsionernogo obshchestva "Slovo". 413 p.

Ulyanov, I. I. (1908). Klassy ruchnogo truda i remeslennye otdeleniya vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya [Classes of Handicraft and Craft Branches Accountable to the Ministry of National Education]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. New Series. Part XVII. No. 10. Section 3, pp. 178–222.

Vsepoddanneishii doklad ministra narodnogo prosveshcheniya I. D. Delyanova Aleksandru III ot 15 noyabrya 1886 g. [The Most Devoted Report by Minister of National Ed-

ucation I. D. Delyanov to Alexander III from 15 November 1886]. In *RGIA* [Russian State Historical Archive]. Stock 733. List 149. Dos. 917. L. 16–19.

Yurkevich, A. D. (1870). Prepodavanie klassicheskikh yazykov v nemetskikh gimnaziyakh [Teaching Classical Languages in German Gymnasias]. In *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya*. Part CXLIX. No. 9. Section 3, pp. 43–58.

Yurkevich, P. D. (1870). Idei i fakty iz istorii pedagogiki (po povodu sochineniya “Ocherk istorii vospitaniya i obucheniya s drevneishikh do nashikh vremen”, sostavitel’ L. N. Modzalevskii. Vyp. 1. 1866. Vyp. 2. 1867. Vyp. 3. 1867) [Ideas and Facts from the History of Pedagogy (On the Work *An Essay on the History of Education from Antiquity till the Present Day* by L. N. Modzalevskii. 1866, Iss. 1; 1867, Iss. 2; 1867, Iss. 3)]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CXLXI. No. 9. Section 3, pp. 1–42.

Yurkevich, P. D. (1870). Plan i sily dlya pervonachal’noi shkoly [Plan and Potential for Elementary Schools]. In *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Part CXLVIII. No. 3. Section 3, pp. 1–29.

The article was submitted on 07.04.2018